

Musolff, Hans-U.

## Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft [Rezension]

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1998) 2, S. 295-300



Quellenangabe/ Reference:

Musolff, Hans-U.: Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft [Rezension] - In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1998) 2, S. 295-300 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45435 - DOI: 10.25656/01:4543

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45435>

<https://doi.org/10.25656/01:4543>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**VS VERLAG**

<http://www.springerfachmedien.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

Klaus Mollenhauer ist tot .....	151
EDITORIAL .....	153

### SCHWERPUNKT: ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND ANDERE TEILDISZIPLINEN

Peter Vogel	Stichwort: Allgemeine Pädagogik .....	157
Yvonne Ehrenspeck	Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“ .....	181
Werner Helsper	Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge.....	203
Rolf Arnold	Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik .....	223
Rudolf Tippelt	Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung .....	239
David Bridges	Academic politics and the <i>a priori</i> : philosophy and educa- tional research in the UK .....	261

### THEMA: LERNEN

Fritz Klauser	Problem-Based Learning – Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung .....	273
---------------	---	-----

---

**REZENSIONEN**

Hans-Ulrich Musolff	Schwerpunktrezension Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	295
Christian Lüders	Ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Jugendforschung .....	300
Elke Kleinau	Historische und soziologische Geschlechterforschung.....	307
Impressum .....		U 2
Manuskripthinweise .....		U 3

## Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft

### Sammelrezension zu:

1. Borrelli, M. (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren Verlag. 1993. 221 S. Preis: 29,80 DM.
2. Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren Verlag. 1996. 185 S. Preis: 29,80 DM.
3. Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Lehre und Studium*. Donauwörth: Auer Verlag. Erscheint voraussichtlich im Frühjahr 1999.
4. Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa Verlag. 1994. 296 S. 44 DM.

*Praktische Orientierung* im Verhältnis der Generationen zueinander ist das Ziel, das sich die Mehrheit der Erziehungswissenschaftler setzt. BAUMERT/ROEDER kennzeichnen so das Selbstverständnis dieser Mehrheit am Ende der 80er Jahre von ihrer eigenen Tätigkeit. In der Sichtweise jener Mehrheit gilt „die eigene pädagogische Berufserfahrung als Voraussetzung erfolgreicher Forschungs- und Lehrtätigkeit (...), die wiederum der unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Praxis dient“ (BAUMERT/ROEDER: „*Stille Revolution*“. *Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft*. In 4., S. 41). Demgegenüber spielt die theoretisch und historisch arbeitende Pädagogik im Selbstverständnis der Mehrheit der Befragten eine ebenso geringe Rolle wie die empirische Sozialwissenschaft. Mithin überwiegt im Selbstverständnis der Anspruch, Teil zu haben an der *realitätsgestaltenden* Macht der ‚harten‘ Wissenschaften. Indes gelingt es nicht, tiefe Ungewißheiten hinsichtlich der Funktion der Erziehungswissenschaft im Leben zu beseitigen. Die Mehrheit beurteilt den „Stand der unmittelbar auf Praxisverbesserung gerichteten Forschung als ungünstig“

(ebda., S. 42). Die soziale Funktion der Erziehungswissenschaft steht also in Frage. PRANGE konstatiert in „*Übergänge – Zum Verhältnis von Erziehung und Lernen*“, „daß es höchst fragwürdig erscheint, wie das, was über Erziehung gesagt und erforscht wird, in eine entsprechende Praxis umzusetzen und in Kompetenzen derjenigen zu transformieren ist, die zu erziehen haben“ (in 2., S. 138).

Zugleich ist nicht zu übersehen, daß die pädagogischen „Praktiker weitgehend unabhängig von ihrer ‚Referenzdisziplin‘, der Erziehungswissenschaft, eine für diese Gesellschaft offenbar unentbehrliche Position gewonnen haben“ (LENZEN in 2., S. 55). Diese Beobachtung und die Feststellung einer „wachsende(n) Diversifikation des Faches (Erziehungswissenschaft) in Einzeldisziplinen“ (ebd., S. 54) sind die Ausgangspunkte für LENZENS Beitrag „*Reflexivität und Methexis. Einige Überlegungen zur Begründung einer nicht handlungswissenschaftlichen Pädagogik im Anschluß an Platon*“ (in 2.). Die zur Sozialwissenschaft transformierte Erziehungswissenschaft unterliegt einem „Selbstteilungsprozeß“, der „selb-

ständige Subdisziplinen“ hervorbringt (in 2., S. 55). Auch MACKÉ bejaht in „*Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen?*“ die selbstgestellte Frage. Mit dieser Verselbständigung ist nach MACKÉ die „Auflösung“ der Allgemeinen Pädagogik verbunden (in 4., S. 65). Dieser Eindruck stützt sich auf die Vermutung, „daß allgemeine Fragestellungen zunehmend im Kontext der Teildisziplinen bearbeitet werden“ (ebd., S. 59). MACKÉ konstatiert einen thematischen „Wandel am Beispiel des Begriffswandels“ (ebd., S. 61) von bildungstheoretischen zu sozialisationstheoretischen Begriffen. Die wohldefinierten Begriffe wissenschaftlicher Theorien (etwa der Sozialisationstheorie) verleihen diesen Theorien einen unzweideutigen Sinn und ermöglichen es, den Disput zwischen konkurrierenden Theorien durch ihre empirische Verifikation und Falsifikation zu entscheiden. Im Gegensatz zu diesen Begriffen bleibt der Wahrheitswert der spekulativen Begriffsgefüge der Bildungs- und Erziehungstheorie unentscheidbar. Denn die eigentliche Bedeutung dieser Begriffe ist Gegenstand nie endender Interpretationskonflikte. Einen Beitrag zur Uminterpretation des Bildungsbegriffs liefert RUHLOFF in „*Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch*“ (in 2., S. 148f., 151f.). GAMM interpretiert den Erziehungsbegriff neu in „*Anmerkungen über Erziehung – Bausteine einer Erziehungstheorie*“ (in 1.) sowie in „*Zur Reichweite des Erziehungsbegriffs in der deutschen Zeitgeschichte*“ (in 3., S. 5-17). SCHMIED-KOWARZIK interpretiert den Erziehungsbegriff neu in „*Konturen einer geschichtsmaterialistischen Kritik der Erziehung*“ (in 1.) und OELKERS argumentiert gegen die Gleichsetzung von Erziehung „mit ‚Einwirkung‘ oder ‚Einpflanzung‘“ sowie „mit Entwicklung“ (*Antipädagogik: Argumente und Irrtümer*. In 2., S. 109). Demgegenüber treten Kontroversen an der Front gegenwärtiger *erziehungswissenschaftlicher Forschung* vor dem Hintergrund eines konsensuell akzeptierten Wissenskorpas auf (der ‚Lehrbuch-Wissenschaft‘ vgl. TENORTH in 2., S. 172). Und die Lösung dieser Kontroversen trägt zur Erweiterung oder Modifizierung dieses Wissenskorpas bei. Im Gegensatz hierzu ist die Geschichte der Allgemeinen Pädagogik bis heute durch den Kampf entgegengesetzter Richtungen charakterisiert, die nicht einmal ein gemeinsames Paradigma teilen (vgl. BENNER: *Systematische Pädagogik und historische*

*Rekonstruktion*. In 3., S. 3f.; W. FISCHER: *Pädagogik und Skepsis*. In 2., S. 18). Die kulturelle Existenzform der spezialisierten Wissenschaften ist *Forschung* als eine stets vorrückende, kollektive Praxis. Dieser Typ von Forschung setzt sich, TENORTH zufolge, „auch in der Erziehungswissenschaft (...) durch“ (in 2., S. 173). Allgemeine Pädagogik wird jedoch noch immer im Werk der ‚Meisterdenker‘ verkörpert – in individuellen und abgeschlossenen theoretischen Konstrukten. So erscheint Allgemeine Pädagogik unter diesen Aspekten vom Standpunkt der Wissenschaften als eine kulturelle Formation, die unfähig bleibt, die Verwirrungen zu überwinden, die die präparadigmatische Stufe wissenschaftlicher Entwicklung charakterisiert haben. Von diesem Gesichtspunkt aus ist Allgemeine Pädagogik bloß ein Restbegriff. Ihr Interessengebiet wird durch Probleme gebildet, die nicht in empirisch lösbare wissenschaftliche Fragen umgeformt werden konnten. Denn sie sind entweder (1.) falsch gestellt, Pseudo-Probleme. Oder es fehlen (2.) auf dem gegenwärtigen Niveau unseres Wissens die begrifflichen und technischen Mittel, die ihre empirisch interpretierbare und entscheidbare Formulierung erlauben würden.

(1.) Für falsch gestellt halten BREZINKA, KRÜGER, RÖSSNER und WINKLER die Probleme der Allgemeinen Pädagogik. Klärung bietet BREZINKA an in „*Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten*“ (in 1.). KRÜGER entlarvt die Pseudo-Probleme unter dem Titel „*Wozu noch Allgemeine Pädagogik?*“ Sämtliche allgemeinpädagogischen Systementwürfe der letzten 40 Jahre werden der „Engführung des allgemeinpädagogischen Diskurses auf eine primär schulzentrierte Perspektive“ (in 3., S. 6) schuldig gesprochen. KRÜGER empfiehlt ebenso wie in „*Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft*“ (in 4.) die Übernahme des soziologischen Theoriekonzepts der reflexiven Modernisierung. RÖSSNER empfiehlt „für die (Re-) Konstruktion einer technologischen und damit dem Menschen nützlichen Erziehungswissenschaft“ seine „*Empiristisch-utilitaristische Pädagogik*“ (in 1.). Statt empirisch gestützter Erkenntnis erteilt Allgemeine Pädagogik, so WINKLER, „Bescheid über das Wesen der Pädagogik, vielleicht auch vorsichtiger: über die Grundstruk-

tur pädagogischen Handelns und Denkens“ (Maria und die *positive Haltung* – auch ein Zugang zur Allgemeinen Pädagogik. In 3., S. 8). Dieser „ontologische (...) Substantialismus“ (ebd., S. 18) müsse durch „geschichtlich gesättigte (...) pädagogische (...) Reflexion“ aufgeklärt werden, um die durch „die Entwicklung der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Professionen (...) veränderte Konstellation pädagogischer Allgemeinheit“ (ebd., S. 15) zu erkennen. WINKLERS Verfallsgeschichte wird ebenso wie in „*Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik*“ (in 4.) mit dem Anspruch der Unvermeidlichkeit des Niedergangs Allgemeiner Pädagogik vorge tragen.

(2.) Für noch nicht mit angemessenen begrifflichen und technischen Mitteln ausgerüstet halten HUSCHKE-RHEIN, LOCH, MAROTZKI, PASCHEN, TREML und UHL die Allgemeine Pädagogik. HUSCHKE-RHEIN empfiehlt „den Systemansatz“ zur Rekonstruktion der Allgemeinen Pädagogik als Systemischer Erziehungswissenschaft (in 3., S. 13, 16, 19). LOCH schlägt in „*Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht*“ vor, die „*phänomenologische Beschreibung*“ (in 3., S. 8) mit den anderen erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden zu vernetzen. In „*Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie*“ empfiehlt MAROTZKI erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, welche „die empirische Anschlußfähigkeit Allgemeiner Pädagogik sichern könnte“ (in 2., S. 76). Die Leistungsfähigkeit dieses Forschungsansatzes zeigt MAROTZKI in „*Das hermeneutisch-pragmatische Erbe Wilhelm Flitners und Möglichkeiten der Weiterführung*“ (in 3.). PASCHEN empfiehlt „Argumenteanalyse, Argumentetopik und Abwägkalküle“ (*Was ist Pädagogik und welcher Wissenschaft bedarf sie?* In 2., S. 116). TREML empfiehlt Systemtheorie zur zeitgemäßen Neukonstruktion „einer ‚Tektonik‘ zum Zwecke der kognitiven Orientierung angesichts einer hohen Komplexität pädagogischer Kommunikationsprozesse“ (*Allgemeine Pädagogik. Ein systemtheoretischer Entwurf*. In 3., S. 24). UHL schlägt eine kausalanalytische und technologische Orientierung vor (*Allgemeine Pädagogik: Aufgaben, Inhalt, Problematik*. In 3.).

TENORTH führt in „*Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in hi-*

*storischer Perspektive*“ neuere Einsichten der Wissenschaftstheorie und -geschichtsschreibung an: die notwendige Funktion wissenschaftstheoretischer Debatten für Forschung (in 2., S. 174), die Transformation importierter sozialwissenschaftlicher Konzepte (ebda., S. 175) usw. Dadurch läßt sich die Schärfe des bisher umrissenen Kontrasts mindern. Dieser gehört eher zur immanenten Ideologie wissenschaftlicher Forschung als zur objektiven Charakterisierung ihrer Praxis. Indes läßt sich auch auf folgende Tatsache verweisen. Eine der einflußreichsten Richtungen Allgemeiner Pädagogik akzeptiert den so interpretierten Gegensatz, nur um die damit verknüpften Werte radikal umzukehren. Denn die Wissenschaften haben einen Preis bezahlt für ihre Erfolge. Sie wurden nämlich nur zu einem Faktor in der Befriedigung sozialer Erfordernisse, indem sie *monofunktional* wurden. Die Wissenschaften ‚befreiten‘ sich von der Aufgabe einer vereinheitlichten Weltinterpretation, die Menschen in ihren Alltagstätigkeiten direkt orientieren kann. „Wissen spaltet sich in ein lebensweltliches *Auskennen* und ein wissenschaftliches *Erkennen*“. (MEYER-DRAWE in 2., S. 88). Die modernen Wissenschaften sind konstruktiv, aber nicht mehr belehrend. Dies ist in erster Linie so, weil sie empirische *Tatsachenwissenschaften* sind. Sie sind nicht wertfrei in dem Sinn, daß die Praxis wissenschaftlicher Forschung eine bestimmte soziale und kulturelle Umgebung voraussetzt, die solche Tätigkeiten ermöglicht und ihnen Sinn verleiht. Darauf hinzuweisen ist die kritische Funktion von SCHALLERS „*Pädagogik der Kommunikation*“: „Der neuzeitlichen Wissenschaft selbst geht eine bestimmte Sinngestalt zwischenmenschlicher Praxis, eine historisch bestimmbare Sinngestalt des Vollzugs von Inter-Subjektivität, in fundierendem Sinne voraus, welche uns erst dergestalt wissenschaftlich sehen läßt, ohne selbst wissenschaftlich im Sinne dieser Wissenschaft gesehen werden zu können.“ (In 1., S. 193; ähnlich MEYER-DRAWE in 2., S. 88). SCHALLER weist darauf hin, „daß die Erziehungswissenschaft als empirisch-analytische Realwissenschaft in einer durchaus problematischen sozialen Praxis fundiert ist, die ihr in ihrem ‚wissenschaftlichen Betrieb‘ verborgen bleibt“ (in 1., S. 195).

Das Hauptziel der bildungstheoretischen Kritik der Grenzen wissenschaftlicher Rationalität ist jener Begriff der ‚Tatsache‘, mit dem die modernen

Tatsachenwissenschaften operieren. Vom Gesichtspunkt der Wissenschaften ist eine Tatsache, was als Fall einer allgemeinen, begrifflich abtrennbaren kausalen oder funktionalen Interdependenz beschrieben werden kann. Deren Bestandteile sind Objekte im weiten Sinn dieses Worts, d. h. Einheiten, die uns im Prinzip zur Verfügung stehen und die wir kontrollieren können, sobald wir die Gesetze ihrer potentiellen Wechselwirkung entdeckt haben. Der kognitive Standpunkt der Wissenschaften ist ein radikal objektivierender. PLEINES bemerkt in „*Zum Streit um die Bildung. Eine methodologische Skizze*“, daß „sich in der Moderne die nackte Objektivität der Wissenschaft (...) einer sachlich wie kommunikativ bestimmten Wahrheit“ entzieht (in 2., S. 128). Aber nicht alles, was als eine Tatsache unser Leben beeinflusst, ist in diesem Sinn eine ‚Tatsache‘. Und nicht all unsere Handlungen zielen auf die Produktion oder Modifikation solcher Fakten. Denn wir haben nicht alles zu unserer Verfügung. Und wir können nicht alles, was im Leben eine Rolle spielt, als ein bloßes Objekt behandeln. MEYER-DRAWE zeigt dies exemplarisch für das Lernen und Lehren in „*Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik*“: „Gegen das Vorurteil, daß Lernen nur das ist, was wir über es in wissenschaftlicher Sicht sagen können, richten phänomenologische Untersuchungen den Blick auf den Vollzug des Lernens“ (in 2., S. 89). Selbst die als dynamischer Forschungsprozeß verstandene Wissenschaft nimmt für uns heute zunehmend den Charakter solch eines ‚Unverfügbaren‘ an. Die Richtung und Geschwindigkeit ihrer Entwicklung, der Charakter ihrer Nutzung werden immer weniger durch Entscheidungen der Mitglieder der einschlägigen Forschungsgemeinschaft bestimmt (vgl. LENZEN in 2., S. 55). Dies wird alles zum Endergebnis disparater, momentaner Entscheidungen verschiedener staatlicher, ökonomischer und anderer Institutionen (vgl. RAUSCHENBACH/CHRIST: *Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen*. In 4. Ebenso HABEL: *LehrerInnenausbildung an der Jahrhundertwende. Bilanz und Perspektiven*. In 4., S. 216, 225f. In seiner Totalität nimmt es die Form eines anonymen, unkontrollierbaren Prozesses an (vgl. SCHÄFER: *Anthropologische Bestimmung und bildende Erfahrung*. In 2., S. 160). Die Erziehungswissenschaft kann durch ihre eigenen be-

grifflichen Mittel den Charakter ihrer eigenen Tätigkeit nicht erklären.

Die bildungstheoretischen Wissenschaftskritiken nehmen die Rolle auf sich, gerade dem Ausdruck zu verleihen, was in diesem Sinn ‚unverfügbar‘ ist. Sie können es abhängig von ihrem begrifflichen Rahmen mit den Namen „Leben“ (LASSAHN: *Das Beziehungsgefüge einer Allgemeinen Pädagogik*. In 3.), „Sein“ (BALLAUFF: *Über die Unerläßlichkeit der Bildung*. In 1.) oder „leibliche Existenz“ (SCHALLER in 1., MEYER-DRAWE in 2.) bezeichnen. Indes nehmen nun die empirischen Tatsachenwissenschaften von ihrem eigenen Gesichtspunkt aus den Charakter eines Restbegriffs an. Sie sind nämlich das, was von der allgemeinen Idee der Rationalität übrigbleibt, wenn sie einseitigerweise auf die Beschreibung und kalkulierende Voraussage des faktisch-objektiv Existierenden beschränkt wird.

Die Gegner dieses Disputs sind jedoch in einer ungleichen Position. Und dies nicht nur, weil die empirische Erziehungswissenschaft im Bewußtsein ihrer unersetzlichen gesellschaftlichen Funktion solcher spekulativen Kritik voll Selbstvertrauen entgegensehen kann. Vielmehr sind die Gegner auch deshalb ungleich, weil Allgemeine Pädagogik sich selbst kaum als schuldlos ansehen kann im Hinblick auf die (angeblichen oder wirklichen) Unzulänglichkeiten der modernen Erziehungswissenschaft. Schließlich beansprucht sie eine „Grundlegungs- und Reflexionsfunktion“ für alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (BENNER: *Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung*. In 1., S. 43). Daraus ergibt sich, wie LENZEN in „*Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?*“ konstatiert, folgende paradoxe Situation. Je kritischer die Haltung einer Allgemeinen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft ist, desto weniger ist sie geneigt, sich mit Fragen und Lösungsansätzen der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen zu befassen. Und desto mehr ist Allgemeine Pädagogik vertieft in Allgemeine Pädagogik. So „tendieren Theorien innerhalb einer als Leitdisziplin verstandenen Allgemeinen Pädagogik dazu, zu Glasperlenspielen zu werden. Man kann auch sagen, daß sie (...) sich nur noch aufeinander beziehen“ (LENZEN in 3., S. 17). Dies erklärt die Popularität der narzißtischen Frage in der allgemeinpädagogischen Literatur: Was kann Allgemeine Pädagogik heute sein?

Man begegnet Schwierigkeiten, wenn man solch eine Frage direkt zu beantworten versucht. Und nicht, weil solche Antworten nicht vorhanden sind. Einzelne Pädagogen und allgemeinpädagogische Richtungen formulieren gewöhnlich explizit, was als Gegenstand allgemeinpädagogischen Diskurses zu betrachten ist. Sie sind gezwungen, dies zu tun. Denn der Allgemeine Pädagoge hat im Gegensatz zum empirischen Erziehungswissenschaftler keine konsensuell akzeptierte Gesamtheit an auf eine vereinheitlichte Weise interpretiertem Hintergrundwissen zur Verfügung, das den allgemeinen Umriß der noch ungelösten und lösbaren Probleme definiert. Aber die auf diese Frage gegebenen Antworten scheinen inkommensurabel zu sein. Zeitgenössische Richtungen Allgemeiner Pädagogik schreiben ihr folgende Aufgabe zu: (1.) die Entwicklung eines pädagogischen Grundgedankens, „der die Struktur pädagogischen Denkens und Handelns, die handlungstheoretischen Fragestellungen der Erziehungswissenschaft und den Vermittlungszusammenhang von pädagogischer Praxis, pädagogischer Handlungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung klärt“ (BENNER in 3., S. 1); (2.) „befreiende Maßgeblichkeit“ (BALLAUFF in 1., S. 12); (3.) verständlich zu machen, wie erzieherische Operation und Rezeption, d. h. „Zeigen und Lernen zusammenkommen und zusammenzubringen sind“ (PRANGE in 2., S. 14); (4.) „eine Sinnorientierung (...), die sich an der Person ausrichtet“ (BÖHM: *Was ist das Gemeine der Allgemeinen Pädagogik?* In 3., S. 16); (5.) „Erziehung und Bildung an der Wirklichkeit des Menschen zu orientieren“ (DICKOPP: *Personaltranszendente Pädagogik*. In 1., S. 85); (6.) Begründung, Plausibilisierung und Kritik „des modernen pädagogischen Bewußtseins“ (KOCH: *Kritische Bildungsphilosophie*. In 2., S. 41); (7.) das Klären, Gliedern, Ordnen und Verstehen der sich aus Geschichte und Leben anbietenden vielfältigen Sinnperspektiven erzieherischen Handelns (LASSAHN in 3., S. 27); (8.) die Prüfung der verborgenen Prämissen „pädagogischen Theoretisierens, Forschens, Konzipierens, Experimentierens, Agierens“ auf „ihre argumentative Qualität im Blick auf das dogmatisch Behauptete“ (W. FISCHER in 2., S. 23); und sogar (9.) die Dekonstruktion der Tradition der Allgemeinen Pädagogik selbst (vgl. SCHÄFER in 2., S. 158-161). Allgemeine Pädagogik ist in einer Identitätskrise. „Das Problem der Allgemeinheit stellt sich (...) in

der Praxis und in der Theorie; und es bedeutet eine mutwillige Komplikation der Problemlage und zugleich den Rekurs auf veraltete (...) Lösungen, wenn man mit Einheitsprämissen an die Bearbeitung des Problems geht. (...) Die Ausgangsthese ist (...), daß die Vielfalt der Pädagogiken, auch der Allgemeinen, unvermeidlich (...) ist.“ So formuliert TENORTH in „*Theorie, nicht Moral ist das Defizit*“ die Tatsache dieser Krise (in 3., S. 7).

TENORTHS Behauptung, es gebe Allgemeine Pädagogiken, aber nicht so etwas wie Allgemeine Pädagogik als solche, erinnert an die zuvor zitierten Worte LENZENS über die Teilung der Erziehungswissenschaft in selbständige Disziplinen und Subdisziplinen. Die beiden Aussagen verweisen jedoch auf zwei verschiedene Lagen der Dinge. Natürlich befassen wir uns in beiden Fällen mit paradoxen Formulierungen. Denn Vielfalt und Verschiedenheit können nur auf der Grundlage eines stillschweigend angenommenen Gesichtspunkts der Einheit festgestellt werden. Dieser implizite Einheitshorizont ist jedoch in beiden Fällen von verschiedenem Charakter. Hinsichtlich der Erziehungswissenschaft und ihrer Subdisziplinen wird der Einheitshorizont *einerseits* auf dreierlei Weisen gewährleistet: *Erstens* durch die existierenden gegenseitigen Verbindungen zwischen den verschiedenen Subdisziplinen und Spezialgebieten (vgl. TENORTH in 2., S. 172). *Zweitens* durch die partielle Verwendung von Ergebnissen und Methoden, die in anderen Wissenszweigen entwickelt wurden, in jeder der Subdisziplinen (vgl. TENORTH in 2., S. 173). Und *drittens* durch die in der Erziehungswissenschaft weitverbreitete Praxis interdisziplinärer Untersuchung. Folglich wird kein spezialisiertes Forschungsgebiet von den anderen isoliert. All diese Fachgebiete bilden den Plural *einer* Wissenschaft. Sie tun dies selbst dann, wenn sie in ihrer Totalität nicht ein vereinheitlichtes System von Kenntnissen bieten. THIERSCH zeigt dies für den Zusammenhang von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft (*Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion*. In 4.). KADE plädiert für die kontrollierte „Entgrenzung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung“ gegenüber der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (*Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin*. In 4., S. 160). Der allgemeine Begriff von Erziehungs-



wissenschaft als solcher veranschaulicht mithin das Wittgensteinsche Prinzip der *Familienähnlichkeit*. Wer am Studium solcher Familienähnlichkeit interessiert ist, dem sei der Sammelband „Erziehungswissenschaft“ empfohlen. Die Beiträge dieses Bands sind sich darin einig, daß die neue Epoche, an deren Beginn die Disziplin steht, diejenige der sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft sein wird. (Weitere informative Beiträge außer den genannten sind: TENORTH: *Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft*; LÜDERS: *Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamen Gelände*; HARNEY/STRITTMATTER: *Methode und klinisches Wissen. Die Konstruktion des virtuellen Teilnehmers als erwachsenenpädagogische Wissensform*; WEEGEN: *Perspektiven zwischen LehrerInnenbedarf und LehrerInnenmangel. Trends und Orientierungen auf dem Teilarbeitsmarkt Schule*; GÄNGLER: *Akademisierung auf Raten? Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik*; THOLE: *Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines noch unentschiedenen Projektes*; RAUSCHENBACH: *Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven*.) Andererseits wird die Einheit der Allgemeinen Pädagogik durch den unaufhörlichen argumentativen Disput der entgegengesetzten Richtungen verwirklicht. Dies geschieht in einem Prozeß, in dem jede von ihnen auf eine großteils identische, aber wiederum agonistisch organisierte Tradition verweist. Diese Tradition wird jedoch von ihnen auf sehr unterschiedliche Weisen arti-

kuliert, interpretiert und bewertet. Man könnte sagen, daß der allgemeine Begriff der Pädagogik als solcher auf dem Modell von *Familienfeindseligkeiten* gründet. Für das Studium dieser Familienfeindseligkeiten eignet sich am besten der theoretisch anspruchsvolle Sammelband „Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II“. Weitere Beiträge außer den genannten sind: BORRELLI: *Pädagogik als hermeneutisch-kritische Dialektik*; HELMER: *Systematische Pädagogik und theoretische Rhetorik*. Wie bereits gezeigt, ist auch der perspektivenreiche erste Band dieser bemerkenswerten Reihe noch aktuell. Er enthält außer den genannten folgende programmatische Beiträge: J. BECK: *Bildung und Freiheit – bildungstheoretische Notizen*; BORRELLI: *Hermeneutisch-dialektische Rekonstruktion interkultureller Pädagogik*; K. FISCHER: *Wie ist Theoriebildung für Politische Didaktik möglich?* A. FLITNER: *Schulreform und Praktisches Lernen*; KLAFKI: *Bildungsperspektiven – Grundzüge internationaler Erziehung*; LÖWISCH: *Vorüberlegungen zu einer künftigen Ethik für Pädagogen*. Entgegen seinem Titel enthält der Sammelband „Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik“ überwiegend eine anregende Vielfalt repräsentativer Beiträge zur *Erziehungswissenschaft*. Als *pars pro toto* kann der Titel von RÖHRS' Beitrag stehen: *Allgemeine Erziehungswissenschaft – eine Disziplin im Wandel*. Als historischer „Exkurs“ ist außerdem enthalten: GRELL: *Die Stiehlschen Regulative (1854) und die Destruktion des Allgemeinen in der Pädagogik*.

HD Dr. H.-U. Musolff, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 1: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Postfach 100131, 33615 Bielefeld

## Ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Jugendforschung

### Sammelrezension zu:

*Ia. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven – Gesellschaftliches Engagement – Politische Orientierungen (12. Shell-Studie). Gesamtkonzeption und Koordination: Arthur Fischer und Richard Münchmeier. Opladen: Verlag Leske und Budrich. 1997. 485 S. Preis: 19,80 DM.*